El jardín y las maestras jardineras

Escrituras colectivas desde el nivel inicial

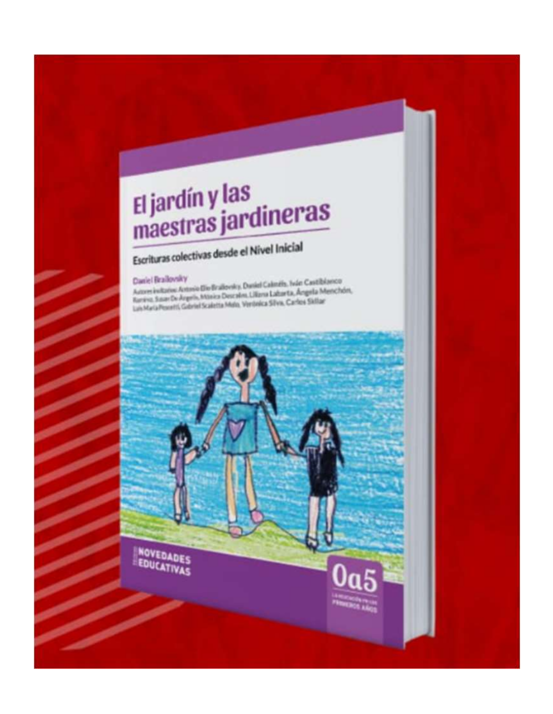
Daniel Brailovsky

con

Antonio Elio Brailovsky
Daniel Calmels
Iván Castiblanco Ramírez
Susan De Ángelis
Mónica Descalzo
Liliana Labarta
Ángela Menchón
Luis María Pescetti
Gabriel Scaletta Melo
Verónica Silva
Carlos Skliar

En cada capítulo de este libro Daniel Brailovsky entrelaza su voz y escritura con otros y otras, abordando preguntas contemporáneas de la educación inicial: ¿Qué espacios de infancia se brinda a la niñez? ¿Cómo leemos y empleamos el curriculum? ¿Puede el juego ser pensado desde lugares más políticos y poéticos, antes que puramente didácticos? ¿Qué aporta la escuela infantil a la compleja relación entre infancias y pantallas? ¿Cómo asumimos la urgente inclusión de la educación ambiental integral en los jardines? ¿Qué nos enseñó la pandemia acerca del trabajo pedagógico de la educación inicial?

Se trata de un libro que reivindica al jardín como un modo genuino y territorial de nombrar nuestro oficio y, a la vez, se abre a la conversación con otros destacados referentes del campo educativo mediante esa particular forma de pensamiento que es la escritura compartida.



A mi amigo Darío Gagliardi,
que sabe ver, en el libro,
la artesanía.

Índice

Presentación:
El jardín y las maestras jardineras

Mi infancia, cuando la recuerdo, se me aparece como una idea de quietud al borde de una inquietud que sería después toda mi vida.

Marguerite Yourcenar, Alexis o el tratado del inútil combate

Presentación: El jardín y las maestras jardineras

Una idea clásica y redescubierta

Alguien me preguntó recientemente por qué usualmente utilizo la expresión "jardín" en lugar "escuela infantil" o "nivel inicial" (que son, en efecto, más apropiadas) y por qué hablo de "la maestra jardinera" antes que de "las y los docentes de nivel inicial" (como, en efecto, debe decirse). Y me gusta la pregunta, porque me da ocasión de reivindicar dos expresiones que contienen la idea clásica y redescubierta del jardín. Idea clásica, porque nació en tiempos de Fröebel (el kindergarten es jardín de infancia) y redescubierta, porque hoy significa cosas un poco diferentes. Creo que la imagen del jardín (y la jardinera) sintetizan cosas que, en mi opinión, vale la pena subrayar. No por desmentir que las otras denominaciones son más precisas en muchos sentidos, sino para legitimar esta jerga espontánea que, del pasillo al arenero y de febrero a diciembre, sigue viva en nuestras instituciones.

Si ha habido algún rechazo a la idea de llamar a la escuela infantil como "jardín", esto puede deberse a cierta imagen idealizada de pureza, como en el jardín del edén, que contrasta con la mirada sobre la escuela como un lugar de construcción de lo social, políticamente atravesado, en fin: la idea de que los chicos son como plantas a las que se debe regar no es, en principio, muy atractiva.

Pero el jardín es, a diferencia de la selva, un espacio donde la vida se desarrolla bajo una mirada atenta y cuidadosa. Como metáfora, la selva o la jungla remiten a la supervivencia y a la competencia feroz. Ya sea en la jungla urbana donde se huye del caos permanente, o en la jungla corporativa donde se compite con emprendedorismo y audacia, se concibe la vida social como esa especia de segunda naturaleza que muchos han llamado "darwinismo social": la supervivencia del más apto y la desaparición de los débiles. En el jardín, en cambio, se comparte, se conversa y se cultiva la confianza en el otro. Las distintas formas de la vida se amalgaman y se complementan, conforme a un plan respetuoso de la naturaleza, pero profundamente humano. De allí que el jardín es una imagen mucho más estatal que mercantil, porque en el jardín gobiernan leyes justas que cuidan y ordenan, y hay criterios de protección sostenidos por una concepción estética y filosófica de la vida.

Hay además una relación evidente entre los jardines, el pensamiento, el tiempo especial (la *scholé*) y la lectura. El jardín es tiempo y espacio a resguardo de la cotidianeidad. El poeta mexicano Fabio Morábito escribió que el jardín es aquél lugar imprescindible donde se puede "poner a secar las frases leídas y darles vueltas, una y otra vez".[1] También en la obra de Michèle Petit aparece esa relación. Para ella el jardín se analoga a la biblioteca, "tiene que ver con el deseo de responder al caos del mundo, creando un espacio aparte, un lugar interior; que nos separa de lo que nos rodea para poder verlo mejor, y habitar en ello. (…) Son lugares de vida y de creatividad, porque son propicios para el ensueño".[2] Me gusta entonces esta concepción del jardín-biblioteca, tan apropiada para describir a nuestras instituciones dirigidas a la primera infancia.

La concepción del jardín como un paisaje construido, artificial, es amiga de la idea de un ambiente preparado, un ambiente que enseña, un ambiente alfabetizador, como llamó alguna vez Emilia Ferreiro al efecto de un entorno bien pensado en función de las relaciones y las interacciones a las que invita. Si hay algo que define a las pedagogías de la primera infancia es la idea de un espacio dispuesto con ojos educativos, en el que no da lo mismo qué cosas cuelgan de las paredes, qué colores, qué perfumes, qué sonidos son los que convierten ese espacio en el entorno hospitalario que quieren ser las salas de nuestros jardines. Pero el jardín es también metáfora de un espacio vivo, que cambia y se transforma porque sus especies se desarrollan y porque el día se convierte en noche y el verano el otoño.

Hay dos figuras históricas, entre las tantas que han caracterizado a los jardines, que me gustaría señalar, porque recuperan al jardín desde la sensibilidad del arte y desde la curiosidad de la ciencia. El artista de los jardines es Monet, el pintor impresionista que cambió las líneas por la luz y convirtió sus jardines reales en paletas de colores y sus lienzos en ventanas a jardines imaginarios. Para Monet, el jardín es un espacio de creación. Y sus obras pretendían (parece que así lo decía él, especialmente respecto de la serie sobre los nenúfares): *crear un refugio de meditación*. ¿Qué mejor imagen para describir un aula?

La referencia científica es el reloj de flores de Carl von Linné, autor de la "Philosophia Botanica", más conocido como Linneo. A Linneo se lo llamó el nuevo Adán y el Plinio del Norte. Rousseau lo calificó de "príncipe de los botánicos" y me interesa traerlo aquí porque él inventó un jardín que podía dar la hora. Linneo estudió minuciosamente los ciclos diarios de las flores, los horarios en los que sus pétalos se abrían y se cerraban, y diseñó un espacio circular en el que la flores se iban abriendo en horarios consecutivos del día, y marcando la hora con gran exactitud.

Las salas del jardín honran tanto la tradición creativa de los jardines de Monet como la tradición científica del jardín de Linneo. Y en tiempos en que las aulas buscan ser seducidas por modelos con mucho tinte de exclusivo (el aula marketinera, el aula publicitaria, el aula del coaching emocional, etc.) defiendo la bella imagen del jardín, que no es exclusiva sino inclusiva y que refleja valores escolares que vale la pena atesorar.

---

1 Morábito, Fabio (2014) "Extinción de los jardines", en El idioma materno, México: Sexto Piso, p.44.
2 Petit, Michèle (2020. La biblioteca como jardín Variaciones entorno al arte de habitar el mundo, a versión modificada de una ponencia leída en la Biblioteca Vasconcelos, México DF, 2016 - https://concomitentes.org/media/pages/biblioteca/la-biblioteca-como-jardin-variaciones-en-torno-al-arte-de-habitar-el-mundo/2564429206-1613127197/michele-petit_la-biblioteca-como-jardin.pdf

En cuanto a las maestras jardineras, reivindico, por una vez, ¡un genérico femenino! Por eso digo que nosotras, las maestras jardineras de ambos sexos, somos esa presencia que sabe, que cuida y que sueña un lugar que honra la bella tradición de los jardines, que llevada a la escuela es una metáfora muy justa para el aula. Hay en las maestras jardineras (de ambos sexos) algo parecido a lo que Alba Rico ve en las "madres de ambos sexos", esas formas de vida profundamente humana que resisten siendo de carne y hueso, de nervio y lágrima, y que no ceden ante la fuerza cosificante que quiere convertirlas en utilidad, en mercancía.

Acerca de este libro

Concluyo este inicio, comentando brevemente el sentido que reúne a los textos que componen este volumen.

Todos ellos tienen en común dos cosas. Por un lado, que abordan problemáticas contemporáneas que ocupan y preocupan al nivel inicial en este preciso enclave histórico: las dinámicas de su identidad pedagógica, los roles cambiantes de sus sujetos, su curriculum, asuntos insoslayables como las infancias, la docencia, el juego, la exploración, la mirada y otros de imprescindible discusión en estos días, como el lugar de las pantallas y la cuestión ambiental.

El segundo denominador común es que se trata en casi todos los casos, de textos con otros y otras, de textos hechos a dúo o a trío, de textos con conversación. En los capítulos en los que la autoría no es compartida, aparecen las voces de las muchas instituciones que colaboraron con los contenidos del texto. Es, entonces, un texto plural, polifónico, a muchas voces. Me siento (y me gusta sentirme) anfitrión del libro, trayendo a la fiesta a diferentes colegas y amigos para que se encuentren entre sí también. Y me ha resultado fascinante entrelazar mi propia escritura con las escrituras de todos ellos, vivir esa química de plumas que surge de la escritura compartida, de la (a veces extensísima) conversación alrededor del texto que se va conformando, de las concesiones de cada uno al estilo compartido que el texto va asumiendo, de las ideas que crecen bajo la luz de esa particular forma de pensamiento que es la escritura compartida.

Si hubiera que enumerar algunas de las preguntas a las que estos textos intentan dar respuesta, dedicando apenas un párrafo de interrogantes para cada capítulo y respetando el orden del libro, éstas podrían ser las siguientes:

> *Capítulo 1. Lo que la pandemia nos dejó: gestos pedagógicos que resuenan*
>
> ¿Qué aprendizajes pedagógicos específicos nos dejó la pandemia a quienes educamos a las infancias? ¿Qué gestos de cuidado y de enseñanza desplegados en esos tiempos difíciles pueden recuperarse ahora? ¿Qué nos dice lo sucedido acerca de la identidad pedagógica de la escuela infantil?
>
> *Capítulo 2. Escuchar las voces de la infancia en la niñez y en la humanidad (a dúo con Carlos Skliar)*
>
> ¿Cómo traer a la niñez una experiencia de infancia? ¿Cómo conjurar esta árida escasez de infancia que la época propone, con sus ritmos vertiginosos, su aceleración constante, su voracidad de eficacias y utilidades? Y esta pérdida de la infancia en la niñez ¿no es, al mismo tiempo, una pérdida de la infancia en la humanidad? Si el mundo mismo se ve despojado del tiempo libre, de la posibilidad de ficción, de creación, de juego, de arte… ¿cómo escuchar las voces de la infancia en la niñez? ¿qué

hay en esas voces? ¿cómo apreciarlas como pistas para alguna forma de reinvención de la educación y lo educativo?

Capítulo 3. ¿Qué significa hoy el curriculum en la educación inicial? (a trío con Liliana Labarta y Mónica Descalzo)

¿Cómo leer el curriculum en nuestras escuelas infantiles? ¿Qué nos dice el curriculum sobre el mundo? Si el mundo fuera un libro abierto ¿qué aspectos diríamos que subraya el curriculum? ¿Y para qué? ¿Qué caminos se abren entre lo que el diseño curricular señala como "de interés" y lo que se vuelve interesante en las relaciones, dentro de las salas? ¿Qué principios se exponen en ese texto tan particular? ¿Se puede expresar allí ideales deseados sobre cierto sujeto y cierta sociedad, sin atentar contra la diversidad de sujetos y de sociedades que es posible vivir a la vez?

Capítulo 4. Los juegos terribles de Graciela Scheines

¿Qué puede decirnos hoy acerca del juego uno de los libros más atípicos, más potentes y más disruptivos jamás escritos acerca del juego? ¿Qué podemos pensar acerca de esta categoría central de la educación infantil, desde las páginas de *Juegos Inocentes, Juegos Terribles*, de Graciela Scheines? Pasados más de veinte años ¿cómo volver a pensar esa relación compleja entre jugar, enseñar y aprender que Scheines puso patas arriba en esta emblemática obra?

Capítulo 5. Exploración: cuerpos y objetos en la escuela infantil (a dúo con Daniel Calméls)

¿Dar a explorar es una forma de enseñar? ¿Qué tipo de relación con la materia, con los objetos, con las herramientas, con los juguetes (estos cuatro modos distintos de pensar la materialidad) favorece el dar a explorar? ¿Qué diferencia hay entre el piso y el suelo, entre el cielorraso y el cielofriso? ¿Pueden las salas del jardín convertirse en lugares más interesantes a partir de atender a los escenarios, las sensibilidades y las miradas propias del gesto de *explorar*?

Capítulo 6. Infancias y pantallas: distinciones sobre un escenario complejo (a trío con Susan De Ángelis y Gabriel Scaletta)

¿Son las pantallas un agente nocivo? ¿Se debe, como dicen los organismos de salud, mantener a los niños alejados de las pantallas? ¿O son, como se lee en los diseños curriculares para la educación inicial, vehículos posibles y deseables de la enseñanza y al aprendizaje? ¿O ambos discursos (el discurso médico anti-pantallas y el discurso de la educación digital) no hablan de lo mismo? ¿Qué diferencia hace el jardín en la relación infancias-pantallas?

Capítulo 7. Desarmando la idea de "pensamiento computacional" (a dúo con Verónica Silva)

¿Qué hay tras la idea de "pensamiento computacional"? ¿Se trata de que los niños aprendan a pensar tomando como modelo a la inteligencia artificial? ¿Qué resonancias tiene esta idea con la metáfora cognitivista de la mente como ordenador? ¿Cómo se vinculan entre sí el pensamiento computacional, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, en fin, los distintos adjetivos que se le adosan al pensamiento?

Capítulo 8. Infancias y ambiente: la Educación Ambiental en el nivel inicial (a dúo con Antonio Elio Brailovsky)

Si la pandemia nos mostró que la cuestión ambiental no es (nunca fue) un tema menor, decorativo, naive o pintoresco, sino un asunto central de las preocupaciones contemporáneas ¿Qué características debería asumir la educación ambiental en el nivel inicial? ¿Cómo superar la educación ambiental tradicional, que culpabiliza de los problemas ambientales (y responsabiliza de las soluciones) a los individuos? ¿Cómo

pasar del ya pusilánime e hipócrita "*qué puedes hacer tú para salvar el planeta*" hacia un enfoque integral, político y social de los problemas ambientales?

Capítulo 9. Infancia, empatía, añoranza del terruño. Una conversación con Luis Pescetti (en conversación con Luis Pescetti y Ángela Menchón)

¿Qué mirada sobre las infancias se construye en diálogo con un músico, poeta y escritor como Luis María Pescetti? ¿Por qué cree que la posición infantil es comparable con la del inmigrante, que viene a una nueva vida, pero añora también su terruño? ¿Por qué a veces se imposta, se folcloriza la relación y el tono hacia las infancias?

Capítulo 10. Imagen, palabra, diferencia. Una conversación con Iván Castiblanco Ramírez (en conversación con Iván Castiblanco y Ángela Menchón)

¿Qué uso hacemos de las imágenes? ¿Y qué es, qué produce, qué secretos aloja una imagen… sobre el mundo que supuestamente muestra y sobre la mirada que propone? ¿Qué preguntas es necesario, lícito y oportuno hacerse acerca de las imágenes y su uso en la vida escolar?

Capítulo 11. "Quiero ser maestra jardinera". Ayudar a elegir el oficio de educar a las infancias (a dúo con Verónica Silva)

Ser docentes de la primera infancia es una decisión enorme: la tomamos un día y luego marca un camino y un estilo en nuestra vida. ¿Cómo se toma esa decisión? ¿Cómo se acompaña esa decisión? ¿Qué puertas se abren en el profesorado ante quienes llegan y dicen: "quiero ser maestra jardinera"?

En cada texto hay una historia, un enclave de tiempos y espacio, un despliegue de encuentros en bares, aulas o bibliotecas. Poner estos textos juntos en un libro, sin embargo, fue una tarea diferente de las del compilador. Por un lado, porque mi participación en todos los textos le da al libro una unidad diferente de la que suelen tener los compilados. Pero especialmente porque los textos, literalmente, siguen la cronología de una historia de ideas.

Comienzan los textos que se refieren a las piezas esenciales para habar de infancias y mundos posibles desde el nivel inicial: el universo de nuestras instituciones en su golpeado momento pospandémico, las infancias que la época viene intentando robar a las niñeces y a la humanidad (en el capítulo con Carlos Skliar) y el curriculum, como el texto desde el cual las prácticas se legitiman como un acto político (en el capítulo con Liliana Labarta y Mónica Descalzo).

Siguen cuatro capítulos que abordan asuntos que la coyuntura reviste de cierta prioridad. El juego (que nunca estuvo más amenazado, como nos dirá en el capítulo 4 Graciela Scheines), la exploración como forma de pensar el encuentro pedagógico que en el capítulo compartido con Daniel Calméls anudamos desde el cuerpo y la escuela, y las complejísioma relación infancias – pantallas, que planteamos en forma general en el capítulo 6 (escrito junto a Susan De Ángelis y Gabriel Scaletta Melo) y profundizando en un concepto muy de moda (*pensamiento computacional*) en el capítulo siguiente, hecho a dúo con Verónica Silva.

Los tres capítulos que siguen son conversaciones. La primera, con mi padre, en un texto que busca el encuentro entre los problemas ambientales y una educación ambiental integral apropiada para las infancias. En las otras dos conversaciones se reúnen las voces de Ángela Menchón y la mía con Luis María Pescetti y con Iván

Castiblanco Ramírez, para recorrer distintos asuntos ligados a las miradas infantiles y escolares. Finalmente, el libro se cierra con las reflexiones acerca de la vocación de educar a las infancias que surgen de la tarea compartida con Verónica Silva de dar la bienvenida a quienes llegan a la docencia.

Hasta aquí el sobrevuelo de los capítulos. No queda más que desear una buena lectura, de esas que disparan ideas y pensamientos propios, o de las que nos reúnen después en encuentros y conversaciones.